

Irodalom

Baló József (1912): Tanítóképzésünk jövője. *Magyar Tanítóképző*, 27. 297–298.

Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.

Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.

Fináczy Ernő (1912): Tanítóképzésünk jövője. *Magyar Tanítóképző*, 27. 254–262.

Hajós Mihály (1898, szerk.): *A Magyarországi Néptanítók Ötödik Egyetemes Gyűlésének naplója. Népiszkolai szakosztály*. Budapest.

Hajós Mihály és Szabó Bugáth László (1905, szerk.): *A Magyarországi Néptanítók Hatodik Egyetemes Gyűlésének naplója*. Elek Lipót Könyvnyomdája, Budapest.

Kelemen Elemér (1993): A magyar pedagógusmozgalmak és -szakszervezetek vázlatos története. In: „Lázdát hát már az élet alágyúrta, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete. Pedagógusok Szakszervezete, h. n. 7–48.

Kiss Árpád (1946): A nevelőképzés reformja. Nevelők a nevelőképzésről. *Köznevelés*, 2. 20. sz., 23. sz.

Köveskúti Jenő (1908): A tanítók akadémiai képzése. *Magyar Tanítóképző*, 23. 108–116., 169–175.

Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos (1988, szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 197–232.

Mácsay Károly (1947): A tanítóképzés küzdelmes útja 1868-tól napjainkig. *Pedagógus Értésítő*, 6. sz. 3–5.

Mérei Ferenc (1985): Demokrácia az iskolában. *Neveléstudomány és Iskolakutatás*, 4. 3. sz. 11–91.

Nagy László, Beke Manó és Kovács János (1898, szerk.): *A II. Országos (1896) és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója*. I. Budapest.

Nagy Péter Tibor (1997): *Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Magyar oktatáspolitikai, 1867–1945. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből*. Kodolányi János Főiskola – Oktatókutatási Intézet, Székesfehérvár–Budapest.

Négyesy László, Simon Lajos és Papp Gyula (1928, szerk.): *A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója*. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Végrehajtó Bizottsága.

Révai Nagy Lexikona. (1911) I. Révai, Budapest.

Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.

Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Apponyi Kollégium. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Wagner János (1926): Reformkérdések. *Magyar Tanítóképző*, 39. 65–73.

Donáth Péter

ELTE, TÖK,

Társadalomtudományi Tanszék

A középiskolai forráselemzés alapjainak bemutatása Julier Ferenc emlékiratának felhasználásával

Az alábbi cikk betekintést próbál nyújtani a középiskolai történelmi tárgyú forráselemzés általános érvényű alapjaiba. A képességfejlesztő történelemtanítás jegyében a cél egy általánosan hasznosítható ismeretszerzési eljárás elsajátításának bemutatása. Az összeállítandó kép érdekében a forráselemzési tevékenységhez rendelt középiskolai követelmények, a forráselemzés jellemző elemeinek és a hozzá kapcsolódó tényezők, valamint a forráselemző tevékenység alapelveinek és (részben) módszereinek feltárására törekszik. Ezt követően Julier Ferenc Ellenforradalmi lélekkel a Vörös Hadsereg élén című visszaemlékezése segítségével az előzőekben felvázoltakat igyekszik illusztrálni. (1)

Julier Ferenc vázlatos életrajza

Julier Ferenc (Nagyvárad, 1878 – Budapest, 1945) vezérkari tisztként szolgált az első világháborúban. 1914-ben a cs. és kir. Pflanzner-Baltin hadseregcsoport parancsnokságára

osztották be, majd 1915-ben a 11. honvéd lovashadosztály vezérkari főnöke lett. 1916-ban a Honvédelmi Minisztériumba, 1917-ben pedig a fegyveres erők pótlásügyi főnökséghez vezényelték. Az őszirózsás forradalmat követően alezredesként a magyar központi szállításvezetőség parancsnokának nevezték ki Budapesten. 1919. január 1-jétől a Hadügyminisztérium, márciustól májusig pedig a Hadügyi Népbiztosság hadműveleti osztályát vezette. A gödöllői parancsnokság megalakulása után a III. hadtest vezérkari főnökeként vett részt a felvidéki hadjáratban. Júliusban, Stromfeld Aurél lemondását követően vállalta a magyar Vörös Hadsereg vezérkari főnöki megbízatását. Lemondását a tisztai ellentámadás összeomlását követően nyújtotta be július 25-én (*Fogarassy*, 1968, 1982, 1988, 1989). (2)

A szerepe miatt indított eljárások során személyét igazolták, ugyanakkor honvédségi állományba nem vették. 1921-ben nyugállományba helyezték, végül 1930-ban nyugalmazott ezredessé léptették elő (*Nagy*, 1998). (3)

A két világháború között szakíróként dolgozott, tagja volt a Magyar Katonai Írók Köre társaságnak. Monográfiáit (*A világháború magyar szemmel*, *A hadvezetés művészete*, *Limanowa*, *A vezérkarok szervezete és működése*) a szakmai kritika elfogadta; tanulmányai neves szerzők munkái mellett jelenhettek meg a *Magyar Szemlében*, illetve a *Magyar Katonai Szemlében*. Budapesten *A világháború elvesztésének okai* és *A leszerelés problémája*, Pécsen *Az erőszakos békerevizió eshetőségei* címmel előadásokat tartott. A rádióban *Mátyás király, mint hadvezér* és *Tót ezredes a világháborúban* címmel írásai hangzottak el. Cikkei olvashatók voltak az *Előőr*s, a *Magyarság* és a *Pesti Hírlap* hasábjain. Külföldi folyóiratok közül a *Zeitschrift für Geopolitik* is igényt tartott egy tanulmányára (*Rumpfungarn*). A második világháború időszakában a *Függetlenség* című napilap munkatársaként készített rövid elemzéseket (*De Sgardelli*, 1934; *Gulyás*, 1993). (4)

A középiskolai forráselemzés alapjai

A történelem érettségi vizsga koncepciója a sokoldalú ismeretanyag szóban és írásban történő pontos kifejezése mellett az úgynevezett képességjellegű követelményeket (például források és szaknyelv használata, térbeli és időbeli tájékozódás, összefüggésekre mutató információfeldolgozás) helyezi előtérbe. A korszerű történelmi műveltség jellemzői közé sorolja a problémaközpontú szemléletbeli nyitottságot és a múlt újjáalkotási nehézségeinek ismeretét. A történelemtanulás és a történeti gondolkodásmód kialakításának összefüggését, vagyis a történelmi tényismeret és a történettudományi kutatás alapvető eljárásainak (felismerés, megfogalmazás, vizsgálat, válaszadás, értékelés) együttes és alkalmazkodó (életkori sajátosságoknak megfelelő) felhasználásának szükségességét hangsúlyozza. Mindez a történettudományi eredmények különböző kérdésekhez (kérdésfelvetésekhez) való adaptálása szempontjából fontos. Ez a jelen eseményeinek megértéséhez szükséges történelmi tartalmak és elemzési szempontok kiemelését jelenti. Az ismeretforrások széles körű bevonása a tanulási folyamatba megkívánja a tanulók egyéni és tevékeny feladatmegoldó munkáját, ugyanis az érettségi vizsga elvárja a tanultak hasznosítását új helyzetben is, mivel a források tartalmazzák, illetve segítik előhívni a szükséges információkat (*Fischerné és Kaposi*, 2004).

A problémamegoldó gondolkodás jelentősége a történelemtanításban igazoltnak tekinthető, ugyanis a társadalmi információ feldolgozása (képalkotás a valóságról a hétköznapiakban) és a történettudományi vizsgálat műveletei párhuzamba állíthatók egymással (*Szabolcs*, 1983). Az összefüggések módszeres keresése történelemórán, elgondolások felállítása, érvek felsorakoztatása és vitára bocsátása lehetőséget teremt a tanulók számára a konstruktív hozzáállás gyakorlati próbálgatására és az érdeklődő, kereső, kételkedő gondolati alapállásból kibontakozó megoldás élményének önálló megtapasztalására. Tekintettel lévén arra, hogy a források hiányosságai és az eltérő értelmezések miatt fennáll bizonyos fokú bizonytalanság a felállított elméletekkel kapcsolatban, a

tanulók szembesülhetnek a különböző szempontok, kiindulási pontok, felfogások (Szabolcs, 1996) mint befolyásoló tényezők hatásaival és ezáltal a kérdésre adott több helytálló válasz jelenségével (a megítélések viszonylagosságával), vagyis a megalapozott érveléshez szükséges ismeretek felkutatásának, rendszerezésének és ok-okozati áttekintésének lényegével, valamint a gondolatok összevetésének módjaival, eseteivel. (5) A tanulási helyzetnek érdemes támogatnia a tanítványok gondolati kezdeményezéseit a történelmi empátia előhívása érdekében, ami az adott történelmi tényállást mint személyes élethelyzetet, személyes döntési szituációt tekintí át. A történelmi szereplő megközelítésével alkalom nyílik bonyolult körülmények, viszonyok és sajátosságok alapos, körültekintő és legfőképpen többoldalú vizsgálatára, így érthetővé válhatnak az indítékok, okok, motivációk, és ezzel különböző nézőpontokra lehet rávilágítani (Knausz, 2001).

A történettudományi kutatás a múltbeli történet források felhasználásával próbálja megközelíteni, vagyis azáltal tudja változó mértékben és jobbra közvetetten elérhetővé, megfoghatóvá, megismerhetővé, tanulmányozhatóvá tenni, hogy egyes részletekre vonatkozó „nyomokat” keres, és a legkülönbözőbb forrásokon keresztül törekszik kiterjedt információszerzésre és következtetésre (Bloch, 1996).

Forrásnak tekinthető minden emlék, amely múltbeli esemény rekonstruálásához hozzásegíthet (Unger, 1985). Ezen emlékeket tárgyi emlékek, íratlan szellemi hagyományok (szokások), szóbeli források és írott (szöveges) források csoportjaiba lehet rendezni (Eszényi, 2000).

Az emlék (forrás) alapvető hasznosítandó jellemzője (a vizsgált kérdés szempontjából) releváns volta, ami megközelítő egykorúságából, a megalkotó (felhasználó) személyéből (helyzetéből), a tartalmából (sajátosságaiából), valamint „elő- és utóéletéből” adódhat. A forrás értékelése során tekintettel kell lenni a vizsgált kérdés valamely elemére vonatkozó információ megszerzésének, majd alkalmazásának (következtetés) közvetett jellegére és módjára.

A tárgyi emlékek tanulási folyamatban való felhasználása „kézzelfogható” közelségbe hozza, ezáltal érdekesebbé teheti az oktatást, és az érdeklődők számára elősegíti a múltbeli szituációba történő belehelyezkedést (történelmi empátia), vagyis a tanulóknak olykor nagyon elvonatkoztatottnak és csupán gondolatnak tűnő történelmi elemzést valószínűsítőnek mutathatja.

A múzeumlátogató és helyszínbejáró tanóra során összeköttetés alakítható ki a tankönyvben leírt egyes témák és azok tárgya között, a tanulók tárgyi környezetbe tudják helyezni a

A történelem érettségi vizsga koncepciója a sokoldalú ismeretanyag szóban és írásban történő pontos kifejezése mellett az úgynevezett képesség jellegű követelményeket (például források és szaknyelv használata, térbeli és időbeli tájékozódás, összefüggésekre mutató információfeldolgozás) helyezi előtérbe. A korszerű történelmi műveltség jellemzői közé sorolja a problémaközpontú szemléletbeli nyitottságot és a múlt újjáalkotási nehézségeinek ismeretét. A történelemtanulás és a történelmi gondolkodásmód kialakításának összefüggését, vagyis a történelmi tényismeret és a történettudományi kutatás alapvető eljárásainak (felismerés, megfogalmazás, vizsgálat, válaszadás, értékelés) együttes és alkalmazkodó (életkori sajátosságoknak megfelelő) felhasználásának szükségességét hangsúlyozza.

tanultakat, az események megvalósulási körülményeinek ismeretében érthetőbbé válhatnak bizonyos összefüggések, valamint a szemléltetés által új információk szerezhetők (a tantermi környezetből kilépve) (*Csepela, Horváth, Katona és Nagyajtai, 1999*).

A tanítványok és a tananyagként szereplő történelmi tárgyak, fogalmak, cselekedetek, események és lehetséges szándékok között kialakítandó minél közelebbi kapcsolat, az érdeklődés felkeltése, fenntartása, a történelmi empátia felébresztése, a tevékeny közreműködés, az aktív, konstruktív részvétel, a kereső, gondolkodó hozzáállás, a vizsgálódó rendszerezés és az érvelésen alapuló vitahelyzet megteremtése érdekében érdemes lehet az interaktivitást középpontba állító történelmi szerepjátékok alkalmazása, a megtapasztalás, felfedezés, megértés élményének biztosítására. Ez a módszer különösen általános iskolások esetében lehet eredményes (megtapasztalás, felfedezés), ugyanakkor, különösen egy álláspont megalapozása és a kifejtő érvelés gyakorlása miatt, középiskolában is hasznossá válhat (*Kojanitz, 1992a; Dankó, 1996*).

Az elsődleges írott forrásokat az eredeti (vagy szövegű másolat) szöveges emlékek, míg a másodlagos forrásokat a szakirodalmi feldolgozások jelentik. (6) A forráselemzés a szöveg értelmezését és részben (a vizsgált kérdés valamely tényezőjéhez kapcsolódó) értékelését végzi, a forráskritika és a tartalom elemzése segítségével.

A forráskritika alapvetően a hitelességet, „szavahihetőséget” ítéli meg, és ennek kapcsán a fenntartásokra mutat rá. Az úgynevezett külső forráskritika a forrás származását vizsgálja, és ezen eljárás keretein belül a szöveg külső jegyei alapján következtet a keletkezés körülményeire, egyrészt a szerző (készítő, hitelesítő) személyes illetékességének, másrészt a keletkezés időpontjának és intézményes hátterének, valamint legfőképpen az eredetiség, hitelesség és szövegűség kiderítése érdekében. (A kutatói és forráselemző tevékenység hiteles források alkalmazására törekszik, ugyanakkor kutatás tárgyát képezhetik nem hiteles szövegek is.) Egy szöveges forrás (például irat) akkor minősül eredetinek, ha a keletkezés időpontjában létrejött (első) példányról van szó. A hitelesség feltétele az a tényállás, hogy az irat (valódi) készítője, készíttetője megegyezik a kibocsátóként feltüntetettel, illetve hiteles másolat esetében olyan hitelesítési megjelölés megjelenítése, amelyben a hiteles másolat elkészítésére jogosult illető bizonyítja az eredetivel való megegyezést vagy annak mértékét. Egy másolat esetében lényeges a szövegűség megállapítása, vagyis az eredeti szöveg teljes egészében való, tartalmi módosítás nélküli megléte. Az úgynevezett belső forráskritika a tartalmi szavahihetőségre irányul, vagyis a tartalom és a tárgyalt korabeli valóság közti megegyezés mértékére vagy a szerző álláspontjára történő rákérdezést jelenti. Ehhez a szerző (készítő, hitelesítő) személyes helyzetének, hozzáértésének, illetve a forrás megalkotását vélhetően befolyásoló valamennyi tényezőnek áttekintése, vagyis különböző források kritikai összevetése, továbbá szakirodalmi tájékozódás szükséges. (*Eszenyi, 2000; Unger, 1985; Kéri, 2000; Dóka, 1998*).

E tevékenység során rákérdezhetünk a szerző ismeretszerzési lehetőségeire, szaktudására és tapasztaltságára, hivatalos tevékenységére és az eseményekben betöltött szerepére, az esetleges kényszerítő körülményekre, érdekeire, hozzáállására, ismeretbeli hiányszorosságaira és tévedéseire. Érdeklődésünk irányulhat a szerző korabeli megítélésére, a munka fogadtatására, a feltételezhető célközönségre, az állítások lehetséges hasznélvezőire, a megegyező témájú korabeli forrásokra, a történelmi (politikai, társadalmi, gazdasági) helyzetre, a hivatali, szakmai környezetre vagy az esetleges cenzúrára.

A tartalom elemzése során az információ kigyűjtése, a nyíltan meg nem fogalmazott összefüggések feltárása és a mindezekre támaszkodó következtetések levonása történik (*Szabolcs, 2000; Német és Szabolcs, 2001; Kéri, 2002*). Az információk értelmezése, az összefüggések felállítása, valamint a következtetések alkalmazása szakirodalmi (és különböző forrásbeli) tájékozottságot igényel, ugyanis a megállapítások szélesebb kapcsolatrendszerben történő érvényesítéséhez szükséges az összehasonlítás a történelmi helyzet ismert elemeivel.

A középiskolai forráselemzés egyik törekvése az lehet, hogy a tanulók képesek legyenek nem tankönyvi meghatározásokat tartalmazó szövegekből összefüggésekbe rendező-dő és következtetések kialakítására felhasználható ismeretszerzésre. Ez tulajdonképpen egy gondolati eljárás követését és egy ismeretbeli struktúra felállítását jelenti.

Az ismeretek megértését és alkalmazását elősegítő úgynevezett séma olyan „egymással összefüggő fogalmak rendszere, amely alkalmas arra, hogy eseményeket, szituációkat, képzeteket, viszonyokat, tárgyakat reprezentáljon. [...] A sémákat relációk és üres helyek alkotják. Az üres helyekre szituációtól függően más-más fogalom kerülhet. Általános tudást kódolnak, ami konkrét helyzetekben alkalmazható.” A sémák számának növelése lehetséges egy létező séma új példánnyal történő kiegészítésével, meglévő sémák fogalmainak tapasztalatok alapján való finomításával, vagy újrastrukturálással, új séma alkotásával (Kojanitz, 2003).

A sémák mint a fogalmak rendezése során a gondolkodást irányító fogalmi struktúrák határozzák meg az új információk értelmezését, beépítését a meglévő tudásanyagba, és magát a szemléletet az adott témában. Ezen sémákon keresztül válik lehetségessé az összefüggések és ellentmondások felismerése és a „sorok közti olvasás”, illetve a „továbbgondolás”. Az olvasott szövegek által tartalmazott sémák jelentős befolyást gyakorolhatnak az olvasó szemléletére (a sémák megerősítésében és továbbépítésében pedig adaptivitásuk bizonyul jelentősnek). A szöveg által hordozott séma olyan nyíltan, közvetlenül, konkrétan meg nem fogalmazott, általános „üzenetet” foglalhat magában, amelyek az olvasó számára fontosabbak lehetnek, mint a hordozó állítás maga (Kojanitz, 2005).

A forráselemzés a szövegben nyíltan meg nem jelenő tartalmak elérését és értelmező rendszerezését is lehetővé kívánja tenni, amit a tanulók eljárásként a későbbiekben remélhetőleg szövegelemzéstől elvonatkoztatottan is hasznosítani tudnak.

A felhasználandó források kiválasztásakor, sorba rendezésekor és tágabb oktatási folyamatba való beillesztésekor szükséges figyelembe venni az ismeretelsajátítás és -alkalmazás eljárásához tartozó bizonyos alapelveket, mint motiválás, érthetőség, fokozatosság, rendszeresség, szemléletesség, visszacsatolás, megerősítés. A motiválás (többek között) a tanulás tartalmához fűződő személyes érdekelttség felkeltésére törekszik, vagyis tudatosítani igyekszik a tanulóknak, hogy a forráselemzés hasznos, eredményes és érdekes formája lehet az ismeretszerzésnek. Az érthetőség, fokozatosság, rendszeresség elvei az áttekinthető egységbe foglalható, meglévő tudásanyagra épülő, logikus összefüggések mentén lépcsőzetesen növekvő tananyagot felölelő gondolatmenet kialakításának igyekezetét jelentik. A forráselemzés előnye a szemléletesség, vagyis a tananyag ábrázoló, modellező előadásának megvalósítása, a közös megbeszélés pedig a visszacsatolásnak és a megerősítésnek, azaz a tanári minősítő visszajelzéseknek nyújt teret (Falus, 1998).

A forráselemzés folyamatába illeszkedő kérdések tárgyainak és sorrendjének összeállításakor előnyös párhuzamba állítani a kialakuló gondolatmenet és képességfejlesztési célokkal, hogy a gondolatmenet a kialakítandó szemlélet és gondolkodásmód irányába mutasson. Elérendő képesség lehet a történelmi megértés szempontjából például a különböző típusú és jelentőségű okok, tényezők és következmények megkülönböztetése és összejátszásuk felismerése, egyes történelmi események különböző nézőpontjai közti összefüggések bemutatása, vagy „annak megértése, hogy az emberek nézetei, magatartása, körülményei eltérőek a komplex történelmi szituációkban”. A történelmi források használatával kapcsolatban elérendő cél lehet a rendelkezésre álló forrás alkalmasságának megítélése az adott kérdés kapcsán, vagy a történelmi események előadásához kapcsolódóan „annak bemutatása, hogy bizonyos történelmi ismertetések tartalma mennyire függ össze azzal, hogy a rendelkezésre álló források közül melyikre támaszkodik első-sorban” (Kojanitz, 1992b).

A középiskolai forráselemző módszer haladhat az információ gyűjtése, értelmezése és tágabb történeti kontextusba helyezése mentén. Maga az elemzés tagolódhat a szerzőre, a forrás típusára, témájára, a történelmi helyzet összefoglalására vonatkozó adatokat tartalmazó bevezetésre, a szöveg szerkezeti és gondolati vizsgálatát végző tárgyalásra és a forrásban szereplő kérdésből származó következtetést magában foglaló befejezésre. Az elemzés megkezdése előtt figyelembe kell venni a forrás feltételezhető szubjektív (például memoár, magánlevél) vagy objektív (például rendelet, szabályzat) alaptermészetét és annak vélhető mértékét, hiszen adott esetben a forrás szubjektivitása érdekes és értékes ismereteket közvetíthet például a szerző saját élethelyzetéhez fűződő érzelmi viszonyáról. Az ilyen esetek a kritikai hozzáállás érvényesítéséhez nyújtanak alkalmat (*Federmayer, 2004*).

A forráselemzés megkezdésekor célszerű a forrás bevezető, általános áttekintése után rögtön megfogalmazni a megfigyelési szempontokat és a kérdéstípusokat. A tanárnak törekednie kell az előzetes állásfoglalástól és befolyásolástól mentes információátadásra, a kérdések megvitatása során és a beszélgetés végén pedig vitavezetőként és az elhangzottak összegzőjeként érdemes fellépnie. A szövegértési képesség fejlesztése érdekében alkalmazott forráselemzés esetén a szöveg nyelvezete, a használt fogalmak és bonyolult kifejezőmódú mondatok értelmezése elősegíthető a problémás elemekre rámutató kérdésekkel és a tartalom eltérő szavakkal történő elmondását célzó feladatokkal. A következtetések levonásának gyakorlását előtérbe helyező esetekben a következtetések kiindulópontjaként felhasználható tényezőkre vonatkozó megfigyelési szempont, konkrét kérdés lehet célravezető, vagy pedig a forrás hasznosítható részére való rákérdezés. Azonos témájú, de különböző tartalmú források összevetésekor az eltérő bemutatásban vagy megítélésben megjelenő pontok kiemelése és az okok, indítékok megkeresése adhatja a tanóra tárgyát. A problémamegoldó hozzáállás és gondolkodás középpontba állításakor a szöveg kérdéses vagy problémás részének magyarázatára, vagyis elgondolások felállítására, érvek felsorakoztatására, ezáltal megalapozott és a későbbiekben vitára bocsátott felvetések kialakítására lehet felkérni a tanítványokat. Lehetőség szerint egy-egy történeti helyzet, esemény, jelenség rekonstrukciójára is érdemes sort keríteni, amikor több különböző, ugyanakkor egymással összefüggő forrás felhasználásával egy koherens kép megalkotása a cél (*Bihari, Foki, Jakab és Knausz, 2001*).

A szöveg elemzésének megkezdésekor előnyös lehet közölni, hogy milyen ismert jellemző miatt esett a választás az adott forrásra a szóban forgó tananyagrészt tanulása kapcsán. Amennyiben valamilyen szempont nem indokol eltérést, a visszaemlékezés típusú források esetében először ajánlott időrendi alapon teljes egészében áttekinteni a szöveget, majd utána az egész ismeretében visszatérni az egyes részletek átfogóbb vizsgálatára. A szerző személyének bemutatása után a forrás időhatárainak megállapítása és a térbeli elhelyezés következhet (az esetlegesen nem egyértelmű megjelölések feloldásával). Ha eseménytörténeti szempontból lényeges a forrás, akkor kezdetben a történesek kiindulópontját jelentő történeti helyzetre és az események menetére befolyással bíró tényezőkre, majd a továbbiakban a tartalomból hasznosítható ismereteknek megfelelő elrendezésben, arányban és hangsúllyal a tényekre, körülményekre, összefüggésekre, indítékokra, lehetőségekre, a bizonyosnak tartott vagy valószínűsíthető tényezőkre irányulhat a megfigyelés (*Unger, 1985*).

A lépésről lépésre haladó, közös feltáró tanulmányozás érzetének kialakulása, valamint az elemzés gondolatmenetének (célzott kérdések, feltáró válaszok, kimutatott összefüggések, tudásanyaggal történő összevetés, következtetés, vita, alátámasztott érvelés, módosított elgondolások, előremutató továbbgondolás) világossá tétele szempontjából kedvező szituációt teremthet, ha a kérdések és ezzel a továbblépés lehetősége a tanítványok egymásra épülő válaszaiból és felvetéseiből szerveződik, vagyis az elemzés előrejutását a tanulók tevékeny közreműködése biztosítja.

A forráselemzés folyamata a feltett kérdésekre a forrás szövegéből kimutatott válaszok mentén épül fel, ezért a konstruktív kérdésfeltevés módjának elsajátítása a diákok számára fontos az önálló ismeretszerzés érdekében. A szövegben található hasznosítandó ismeretre érdemes közvetlenül rákérdezni az adott elemzés alapvető célját szem előtt tartva (Zsoldosné, 1983, 1996).

Ha például a tananyagban foglalt bizonyos események okainak és előidézőinek feltárása érdekében történik a történetekben érintett szerző emlékiratának elemzése, akkor célszerű közvetlenül a szerző tevékenységének körülményeire és a forrás megszületésének céljára kérdezni. (Milyen körülmények befolyásolhatták a szerző korabeli tevékenységét? Szolgálhatták-e valakinek az érdekét a leírt megállapítások?)

Julier Ferenc emlékiratának forráselemzése

A következő bekezdések a fenti megállapítások illusztrálására törekednek Julier Ferenc (1993) *Ellenforradalmi lélekkel a Vörös Hadsereg élén* című emlékiratának segítségével. Az alábbi példák az események tevékeny részeseként ismert szerző szerepére kérdeznek rá az előzetes elvárás (követelmény) és az utólagos számonkérés (felelősségre vonás) mint fő problémaforrások szempontjából (Domonkos, 1996; Gönczöl, 2001).

Miért fontos Julier Ferenc emlékirata?

„Ilyen tépelődésben voltam magam is, midőn a cseh frontról való visszavonulás utolsó napjaiban, július 3-án Landler megjelent a Szerencsen levő III. hadtestparancsnokságnál és Böhm nevében is felszólított, hogy a hadsereg-vezérkari főnöki állást vegyem át. Egy egész délután tartó beszélgetés után végre hajlandóságot mutattam egy ily irányú parancs teljesítésére [...] Így jutottam Gödöllőre és ily gondolatok foglalkoztattak, midőn kiadtam beköszöntő parancsomat a vezető tiszteknek...” (Julier, 1993, 101. o.)

Julier Ferenc 1919. július 6-tól 1919. augusztus 4-ig a magyar Vörös Hadsereg vezérkari főnöke volt, így beosztásánál fogva jelentős befolyást gyakorolhatott a hadműveletek kidolgozására, ezáltal az események menetére (Julier, 1993).

Milyen helyzettel szembesült a szerző kinevezésekor?

„Hogy a hadi sikerre való lehetőség megvolt, bizonyítja a csehek ellen vívott hadjárat. Már 1919-ben bizonyosra volt vehető, hogy kedvező lefolyású béketárgyalásokat az antanttal csak a közvetlen ellenségeivel szemben győztes Magyarország folytathatott. A külpolitikai helyzet tehát agresszív katonai fellépést parancsolt – ha a hadsereg erős.” (Julier, 1993, 106. o.) „Összefoglalás: a gyalogság harcértéke nem egységes, a tüzérség jobb, mint az ellensége, de részben kevés lőszer – jó repülő, jó árkászok –, nagyon

Julier Ferenc mint vezérkari főnök a rendelkezésre álló erők ismeretében csupán korlátozott célú, támadó hadműveletet tartott szükségesnek az ellenséges román csapatokkal szemben történő lehetséges tisztántúli térnyerés érdekében, mert egy katonai sikerben látszott az egyedüli lehetőség a hadsereg helyzetének megszilárdítására, amit a katonapolitikai, ezáltal a belpolitikai viszonyok stabilizálásához elengedhetetlennek gondolt. A júliusi tiszai ellentámadás külpolitikai szempontokkal nem volt indokolható.

kevés lovasság. Hosszabb, vagy nehezebb hadműveletre nem alkalmas hadsereg, amelynek katonai szellemére az éppen végrehajtott visszavonulás rossz hatással volt.” (Julier, 1993, 107. o.)

1919 júniusában ellentmondásos helyzet alakult ki Közép-Európában (Ormos, 1983), ezért egy ütőképes hadsereg fontos tényezőt jelentett, ugyanakkor Magyarország nem rendelkezett elegendő erőforrással a kedvezőtlen nemzetközi helyzet gyökeres megváltoztatásához. Az újonnan felállított magyar Vörös Hadsereg nem volt alkalmas minden fronton egyidejűleg történő, tartósan eredményes védekezésre, ezért határozta el a katonai vezetés hadászatiilag előnyösebb megoldásként az elsősorban a cseh csapatok kiszorítására, ezáltal a Felvidék felmentésére és területnyerésre irányuló támadó hadműveletet, amelynek megtervezésekor katonai szempontból helyesen járt el (Nagy, 1998).

Mivel indokolta a tiszai ellentámadással kapcsolatos lépéseit a szerző?

„Július 10-én megjelentek a hadsereg-parancsnokságnál Kun, Böhm és Landler és a katonai helyzetről és szándékairról felvilágosítást kértek. Utalással arra, hogy a tétlenség a hadsereget tönkreteszi, közöltem, hogy a románok megtámadását határoztam el, mit tudomásul vettek.” (Julier, 1993, 107. o.) „Arra a kérdésre, hogy van-e bizalmam a tervezett hadműveletben, azt válaszoltam, hogy bizalom nélkül nem fogtam volna hozzá... [...] Én kötelességemnek tartottam e kérdés (7) újból való felvetését, mert bármily bizonytalanok voltak a kilátások és bármely kétségbeesett lépés is volt a románok megtámadása, *nem mulasztottam el semmit sem, ami a támadás lefolyását kedvezően befolyásolhatta volna.* [...] Az előbb mondottakból kiviláglik, hogy a románok megtámadására irányuló elhatározás kizárólag a belpolitikai helyzeten alapult. Katonai szempontok már csak az elhatározás végrehajtásánál játszottak szerepet.” (Julier, 1993, 108. o.) „Az egész hadsereget a románok ellen alkalmazni, tehát sem a csehekkel, sem a szerbekkel nem törődni, mert ha ezek beavatkoznak, akkor úgyis »finita la commedia«.” (Julier, 1993, 109. o.)

Julier Ferenc mint vezérkari főnök a rendelkezésre álló erők ismeretében csupán korlátozott célú, támadó hadműveletet tarthatott szükségesnek az ellenséges román csapatokkal szemben történő lehetséges tiszántúli tényerés érdekében, mert egy katonai sikerben látszott az egyedüli lehetőség a hadsereg helyzetének megszilárdítására, amit a katonapolitikai, ezáltal a belpolitikai viszonyok stabilizálásához elengedhetetlennek gondolhatott (Nagy, 1998). A júliusi tiszai ellentámadás külpolitikai szempontokkal nem volt indokolható (Ormos, 1983).

Hogyan viszonyul a szerző a felelősség kérdéséhez?

„Az első napi siker különben meglepő volt. A hadműveletek további lefolyása azonban csakhamar igazolta, hogy a hadsereg a neki szánt feladat végrehajtására – harcértékénél fogva – képtelen. [...] A katonai helyzet tehát rosszra fordult, elsősorban azért, mert a csapatok ellenálló ereje minimálisnak bizonyult. Mindenünnen jelentések futottak be, hogy a csapatok harcértéke rohamosan száll lefelé. Ily körülmények között minden további véráldozat feleslegesnek látszott, miért is július 25-én a hadsereg-parancsnokság a visszavonulást a Tisza jobb partjára elrendelte.” (Julier, 1993, 111. o.) „Ily körülmények között hibásnak kell éreznem magamat abban, hogy a csapatok belső értékét hibásan ítélt meg és oly hadműveletet javasoltam, mely balsikerrel végződött. Ebből kifolyólag nem tartom magamat alkalmasnak, hogy továbbra is, mint a hadsereg vezérkari főnöke működjek. Ezért kérem ellenem egy katonai szakértőkből álló bizottság által végrehajtandó vizsgálat megindítását és egyben állásom alól való felmentésemet.” (Julier, 1993, 118. o.) (8)

Julier Ferencnek mint a hadművelet szakmai helyességét felügyelő tisztnek beosztásából adódóan vállalnia kellett a felelősséget az eredménytelenség miatt, ugyanakkor az ismertetésből kiderül, hogy a hadsereg és ezáltal az ország belügyi helyzetének stabilizálása a szükséges feltételek hiánya ellenére kezdeményezést követelt, ezért elkerülhetetlen volt a cselekvő fellépés. Elismeri tévedését, egyúttal a korlátozott cselekvőképességre utal, ami mentségül szolgálhat számára.

Szolgálja-e valakinek az érdekét az emlékirat megalkotása?

A visszaemlékezés 1927 júliusában jelent meg a *Magyarság* című napilap hasábjain. A Tanácsköztársaság időszakában betöltött szerepe miatt indított igazoló eljárás során a katonai becsületbíróság vizsgálóbizottsága felmentette Julier Ferencet, ugyanakkor a megalakuló magyar királyi honvédség állományba nem vette (Julier, 1993).

1921 novemberében nyugállományba helyezték, majd egy 1922 júliusában kelt honvédelmi minisztériumi rendelet személyét „igazolta”. Mivel 1927-ben már publicistaként dolgozott, valószínűsíthető, hogy az újság felkérése inkább illeszkedett a kor érdeklődéséhez, mintsem Julier Ferenc személyének tisztázására törekedett volna valamilyen számonkérés miatt. Az 1920-as, 1930-as években a magyar sajtó figyelme a hadügyhöz kapcsolódó témák felé fordult, mert a világháború sok kérdést tartogatott az olvasók számára. (Például a világháború kitörése és Magyarország, a világháború célja és a magyar nemzet, az elvesztett háború eseményei és a nemzeti hadi hagyományok.) (Nagy, 1998)

Jegyzet

(1) A szöveg szakdolgozatomban (Takács, 2005) pedagógiai fejezetének szerkesztett változata. A fejezet témavezetője Géczi János volt.

(2) Az első világháború előtt szolgált a debreceni 3. honvéd gyalogezredben, a pécsi 80. honvéd gyalogdandár parancsnokságán, a 3. honvéd lovasdandárnál, a kassai III. honvéd kerületi parancsnokságon és a honvédelmi minisztérium 10. osztályán (*Rendeleti Közlöny*).

(3) Katonai pályafutása során többek között a következő kitüntésekben részesült: Lipót Rend lovagkeresztje hadidíszítménnyel, Vaskorona Rend III. osztályának lovagkeresztje hadidíszítménnyel és kardokkal, Katonai Érdemkereszt III. osztálya hadidíszítménnyel (*Rendeleti Közlöny*).

(4) Kerekess József Fogarassy Lászlónak tett szóbeli közlése szerint Julier irathagyatéka megsemmisült (Julier, 1993).

(5) „...minden szempontból objektív történetírás elképzelhetetlen, a lehetséges interpretációk száma elvileg végtelen. Ez azonban távolról sem jelenti azt, hogy minden interpretáció egyformán hiteles. A történetíró mesterség szabályaira fittyet hányó és a múlt eseményeit önkényesen kezelő olvasatok nem a történetírás, hanem a mítoszok és a legendák, illetve a politikai propaganda és a manipuláció birodalmába tartoznak. Ezek hiteletlenítése a történészek egyik fontos feladata.” (Romsics, 2001, 4. o.)

(6) A szöveg a továbbiakban a forrás megnevezést az elsődleges szöveges forrásokra vonatkozóan használja.

(7) Nemzeti színek alkalmazásának kérdése a hadsereg jelvényei között a harcok során.

(8) Az idézett szöveg Julier Ferenc lemondó leveléből származik.

Irodalom

Bihari Péter, Foki Tamás, Jakab György és Knausz Imre (2001): Forráselemzés. In: Knausz Imre (szerk.): *Évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Kiadó, Budapest. 99–122.

Bloch, M. (1996): *A történész mestersége. Történetelméleti írások*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csepela Jánosné, Horváth Péter, Katona András és Nagyajtai Anna (1999): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dankó József (1996): A tér- és az időelmélet formálása a képességfejlesztés jegyében. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 124–130.

De Sgardelli, C. (1934, szerk.): *A Magyar Katonai Írók Köre első évkönyve. 1924–1934*. Magyar Katonai Írók Köre, Budapest.

Domokos Zsuzsanna (1996): Vázlatok a hamis történelmi tudat történelemformáló szerepéről. In: V.

Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 42–52.

Dóka Klára (1998, szerk.): *Levéltári Ismeretek. Oktatási segédanyag a segédlevéltáros és a levéltári kezelő tanfolyamok hallgatói részére*. Magyar Országos Levéltár, Budapest.

Eszenyi Miklós (2000): *A történettudományi szakirodalmi kutatás módszerei*. Rónai Művelődési Központ, Miskolc.

Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Federmayer Katalin (2004): A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 11. sz. 13–30. 2009. 09. 09-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [on-line] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/uj-pedagogiai-szemle-090617-248>

Fischerné Dárdai Ágnes és Kaposi József (2004): Az új történelemértésségről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 11. sz. 3–12. 2009. 09. 09-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [on-line] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/uj-pedagogiai-szemle-090617-248>

Fogarassy László (1968): A III. hadtest a tokaji hídfőben és a 2. dandár anabázisa. In: Komáromy József (szerk.): *Herman Ottó Múzeum évkönyve*. Herman Ottó Múzeum, Miskolc. 309–324.

Fogarassy László (1982): A Tiszántúl elvesztése 1919 áprilisában. In: Selmeczi László (szerk.): *A Szolnok megyei múzeumok évkönyve*. Damjanich János Múzeum, Szolnok. 245–256.

Fogarassy László (1988): *A magyarországi Tanácsköztársaság katonai összeomlása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fogarassy László (1989): Kik vezették az 1919-es Vörös Hadsereget? In: Hajdu Tibor (szerk.): *A magyar katonatiszt*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest. 68–84.

Gönczöl Enikő (2001): Emberismeret. In: Knausz Imre (szerk.): *Évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Kiadó, Budapest. 188–195.

Gulyás Pál (1993, szerk.): *Magyar írók élete és munkái*. 15. kötet. Argumentum Kiadó – MTA Könyvtára, Budapest.

Julier Ferenc (1993): Ellenforradalmi lélekkel a Vörös Hadsereg élén (1919-ben). Bevezetés, jegyzetek: Fogarassy László. *Hadtudomány*, **3.** 1. sz. 85–99.; 2. sz. 100–114.; 3. sz. 100–118.

Kéri Katalin (2002): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Knausz Imre (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In: Donáth Péter és Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor Kiadó, Budapest. 147–163. 2009. 09. 09-i megtekintés, ELTE-TOFK [on-line] http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/knausz.htm

Kojanitz László (1992a): Történeti szerepjátékok és a problémamegoldó gondolkodás. *Iskolakultúra*, **2.** 4. sz. 42–47. 2009. 09. 09-i megtekintés, Iskolakultúra [on-line] <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/index.htm>

Kojanitz László (1992b): A tevékenység- és képességszempontú történelemtanítás. *Iskolakultúra*, **2.** 11–12. sz. 52–58.

Kojanitz László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 6. sz. 66–71. 2009. 09. 09-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [on-line] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/uj-pedagogiai-szemle-090617-158>

Kojanitz László (2005): *Történelem tankönyvek vizsgálata a fogalomrendszer kialakítása és fejlesztése szempontjából*. Kézirat.

Nagy Miklós Mihály (1998c): *Julier*. Kézirat. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest.

Németh András és Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 2001. Osiris Kiadó, Budapest. 46–76.

Ormos Mária (1983): *Padovától Trianonig. 1918–1920*. Kossuth Könyvkiadó, h. n. [Budapest]

Rendeleti Közlöny a Magyar Királyi Honvédség számára. Személyes ügyek. Hivatalos kiadás, Budapest. Vonatköző részek: 1897–1918.

Romsics Ignác (2001): Az objektivitás mítosza és a mitizálás elfogadhatatlansága. A történetírás és történelem. *Rubicon*, **12.** 10. sz. 4–8.

Szabolcs Éva (2000): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 330–339.

Szabolcs Ottó (1983): A forráselemzés és a fakultatív történelemtanítás. *Történelemtanítás*, **28.** 4. sz. 5–8.

Szabolcs Ottó (1996): A történelemtanítás tegnap és ma. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 28–41.

Takács Gyula (2005): *Julier Ferenc második világháborúhoz kapcsolódó szakírói munkássága*. Szakdolgozat. Pécsi Tudományegyetem.

Unger Mátyás (1985): *Bevezetés a források ismeretébe és a forráselemzésbe*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Zsoldosné Olay Ágnes (1983): A fakultatív történelemórán folyó forráselemzésekről. *Történelemtanítás*, **28.** 4. sz. 1–5.

Zsoldosné Olay Ágnes (1996): A készségfejlesztő történelemtanításról. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest. 80–92.

Takács Gyula

PTE, BTK, történelem szak